

Történelemtanításunk válsága

Sokszor, sok helyen olvastuk, hallottuk az elmúlt években: válságban van a történelemtanítás Magyarországon. Nem akarom – nem is tudnám megcáfolni ezt, hiszen rendszerváltás zajlott – zajlik? – nálunk: nemcsak a jelenünk, a múltunk is változott. Sok minden kiderült, tények, elemzések, korábban elhallgatott információk láttak – látnak – napvilágot egyre-másra. Minden gondolkodó ember rákényszerült, hogy folytonosan átértékelje addigi világképét. Egy időre legalábbis bizonytalanná váltunk. Sokan figyelték – talán kajánul is –, mit tanítanak most az iskolában a 20. század történelméről? Kaptunk segítséget is persze, továbbképzéseken, a História hasábjain, a könyvpiacon. 1993-ban pedig tanulmánykötet jelent meg, hogy a „történelemtudomány és a tantárgy megtépázott becsülete”-t megmentse, melynek V. Molnár László tollából származó bevezető tanulmánya az Iskolakultúrában is olvasható volt. (1)

Észrevételek V. Molnár László A rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól című cikkével kapcsolatban

A szerző szerint rendszerváltás utáni történelemtanításunk kritikus pontja először is, hogy diákjaink alacsony ismeretszinttel, hiányos, felületes tudással hagyják el a középiskolát. Mivel utal rá, hogy ez már évtizedek óta probléma, valószínűnek tartom, úgy gondolja, ez annyiban függ össze a rendszerváltással, amennyiben még ez sem változtatott ezen a helyzeten. Bizonyítékként a Kaposvári Tanítóképző Főiskola 1975-85 közötti felvételi „tapasztalatai” közül idéz „aranyköpéseket”. Úgy gondolom, mivel rendszerváltás utáni történelemtanításról van szó, egy történésznek az adatokat a megfelelő korszakból kellene vennie. Más kérdés, adatok-e az „aranyköpések”, amelyeket megőrzött a felvételiztetők emlékezete? Számomra az sem tűnik helyesnek, hogy a középiskolások tudásáról szóló megállapításhoz egy főiskola tapasztalatai szolgálnak alapul. Bizonyára a szerző is tudja, hogy a tanítóképző főiskolák már jó ideje kénytelenek a középiskolák gyengébb tanulói közül válogatni. Ezek az „aranyköpések” felhasználhatók lennének egy cikkben, amely a rendszeres történelemtanítás szükségességét próbálja bizonyítani a tanítóképző főiskolákon. (Tudomásom szerint ugyanis nem, vagy csak fakultatív lehetőségként tanítanak történelmet a tanítóképzőkben.)

Amíg standard érettségi vizsga nem létezik, talán a JATE Alapműveltségi Vizsgaközpontjának egyre szaporodó kísérleti vizsgaanyagai szolgáltatnának frissebb és megbízhatóbb adatokat legalább a tizenhat évesek tudásáról.

Már „korspecifikus tünet”, hogy a pluralizmus adta lehetőségek kihasználásához nincs elegendő és megfelelő színvonalú tankönyv, segédeszköz. Egyetértek, valóban nagy szükség lenne „objektív, pártideológiától mentes, szakmailag igényes, olvasmányos, metodikailag korszerű” (2) tankönyvekre. A szerző által felsorolt prioritások többségével is egyetérthet minden történelemtanár. Abban nem vagyok biztos, bár lehetséges, hogy a nemzeti história és a környező népek történetének ismeretanyagát bővíteni kell ahhoz, hogy megértsük, megértessük a régió sajátos gondjait Európában. Mintaadónak érzem a *Magyarok Európában* sorozat eddig megjelent kötetét ezen a téren is (3). Jó példája ez azonban annak is, hogy történészeink jelentős része már régóta leeresztve tartja azokat a kötélhágcsókat, amelyeken tanáraink feljuthatnak a „diszciplína bástyatornyaiba”. (4)

A tanulmánykötet szerzői közül is többen tartoznak az említett történészek közé, például Kertész István, akitől a szerző kiemeli, hogy nem helyes, ha az ókorban marxi ér-

telemben vett osztályokról tanítunk, vagy ha a hellenizmust csupán mint kulturális jelenséget értelmezzük.

V. Molnár László Iskolakultúra-beli írásában az általa összeállított kötet többi szerzőjétől is szerepel egy-egy jelentős részlet. Így *Poór János* a gazdaságtörténet, mentalitás-történet tanítását, *Klaniczay Gábor* a forráselemzést javasolja nekünk.

Nem biztos, hogy egészen értettem a *Kalmár Jánostól* kiemelt figyelmeztetést, miszerint nem a „kor fontosabb íróinak, képzőművészeinek és zeneszerzőinek legjelentősebb műveikkel együtt való felsorolására” van szükség a történelemtanításban, hanem a „politikai és társadalmi múlt alakulása szempontjából jellegzetes alkotások ismertetésére... De persze semmiképpen sem azok esztétikai elemzésére... hanem az általuk hordozott társadalmi-politikai információ feltárására.” (5)

Úgy gondolom, nem teljesen felesleges egy-egy történelmi korban számbavenni a kor jelentősebb művészeit, még a művészettörténet tantárgy mellett sem. Ugyanakkor vannak bizonytalan rossz emlékeim, mikor műalkotásokat nem esztétikailag, hanem „az általuk hordozott társadalmi-politikai információ” szerint elemeztek számunkra az iskolában. Biztos vagyok benne, hogy Kalmár János nem ezt hiányolja, csak a kiemelt részlet kevés volt szándéka megértéséhez.

Miltényi Miklós szerint „csak az új eszközök (oktatófilm, video, számítógép) és az új módszerek (szimulációs játék, project-módszer, szerepjáték, modellezés stb.) teremthetik meg annak lehetőségét, hogy a történelemtanítás tárgyának megfelelően, olyan sokdimenziós tantárggyá váljon, amely ötvözi a verbális, vizuális és játékos formákat.” „Ez tökéletesen így van – fűzi hozzá V. Molnár László – hiszen a történelemtanítás csak ebben az esetben felelhet meg önmaga lényegének és a tanulói elvárásoknak is”. (6)

Bizonygathatnám, hogy a fenti módszerek, eszközök egyike-másika már nem új a történelemtanításban. Fontosabbnak érzem azonban, hogy a „csak”-kal kapcsolatban idézzem *Szebenyi Pétert*: „A történelemdidaktika korábbi kutatási eredményeiből – tantervi-tankönyvi elévüléstől függetlenül – továbbra is sok minden használható. A módszerek és eszközök túlnyomó hányada világnézetsemleges”. (7)

Barta Gábortól V. Molnár azt idézi, hogy tanáraink „szinte kivétel nélkül” „csak” vulgármarxizmust (és mást nem!) hoztak magukkal az egyetemekről: „A szomorú végeredmény valamennyiünk előtt ismert, hiszen az eredendően mozgalmas, összetett, emberekről, hatalomról, magatartásokról szóló történelem az unalmas, kedv nélkül tanult tárgyak egyike lett”. (8)

Mindezek nyomán világos, hogy történelemtanításunk szakmai és metodikai szempontból egyaránt válságban van. A kilábalás számos feltétele között a tanárképzés és tanártovábbképzés fejlesztése lehet a legfontosabb, hiszen az igazi baj – a szerző szerint is – a történelemtanárokkal van, akiknek egy része súlyos lelkiismereti válságba került a rendszerváltás után, más része „köpönyeget váltott” és most „liberális gondolkodó pózban tetszeleg”. (9)

A rendszerváltás „egy egész társadalom vagy földrész gondolkodásmódjának átgyúrását, régi eszmények, fogalomvilág átgyúrását is jelenti – írta *Glatz Ferenc* 1990-ben, majd így folytatta: – A közönségnek hasznos új erők mellett természetesen jelentkeznek a magabiztos, harsány hályogkovácsok, másramutogatók, jelen vannak a valódi megújulástól kivárásból, taktikából tartózkodók, s léteznek, csak nem látszanak egyelőre az őszintén elbizonytalanodottak.” (10) Ilyenek bizonyára a történelemtanárok között is vannak, ahogy mindenütt – tehetnénk ehhez hozzá.

A tanulmánykötet szerzői egyébként maguk is – épp V. Molnár László szerint „többéves tanári és kutatói munkájuk tapasztalatainak felhasználásával” siettek most segítségünkre. (11)

Ettől függetlenül jó, ha megjelenik egy tanulmánykötet, jó, ha megjelennek új és az eddigieknél jobb tankönyvek. Egyetértek *Poór Jánossal*: mentalitástörténet több kellene a tankönyveinkbe is. *Klaniczay Gábornak* is igaza van, ha a középkor újszerű áttekintését egyelőre hiányolja a tankönyvekben. A forráselemzésre azonban már 1958-ban *Unger Mátyás* is felhívta a történelemtanítás figyelmét, és persze azóta még sokan mások. Talán eredménnyel.

A V. Molnár László idézett néhány megállapítás kíváncsivá tett:

- Tényleg unalmas tantárgy lett a történelem a középiskolások számára?
- Csak új módszerekkel felelhetünk meg a tanulói elvárásoknak?
- Tanítványaink szeretnék-e, ha változtatnánk a tananyag szerkezeti felépítésén?
- Valóban hiteltelenné vált-e a történelemtanár?

Egy kérdőíves vizsgálatról

A gondolatot, hogy ilyen vizsgálatot végezzek kétségeimmel kapcsolatban ugyancsak az 1993 októberi Iskolakultúra egyik cikke adta. (12)

Sávoly Mária három kérdést tett fel a Fazekas Mihály Gimnázium tanulóinak:

1. Szerintük szükség van-e történelmi ismeretekre és miért?
2. Mi a véleményük a tantárgy ismeretanyagáról?
3. Hogyan látják a tankönyvi gondokat, milyen elvárásaik lennének e téren?" (13)

A kérdésekből és az idézett válaszokból megállapítható, hogy kolléganőm nem kérdőívet használt, hanem szóban vagy írásban feltett kérdésre esszészerű kifejtést várt a diákjaitól. Írása nem tartalmazza a cikk a válaszoló tanulók számát és válaszok szerinti százalékos megoszlását sem. Az azonban egyértelműen kitűnik belőle, hogy bár cikke elején Sávoly Mária a történelemtanítás megoldatlanságát a „magyar oktatás egyik legneuralgikusabb pontjaként” említi, (14) a Fazekas Mihály Gimnáziumban ezen a téren minden rendben van. Ami természetesen el is várható a főváros gyakorló gimnáziumától. (Vizsgálatomban kiindulási pontként használtam fel a cikkben szereplő első kérdésre adott tanulói válaszokat.)

Egy nemrég – négy éve – épült lakótelepi szakközépiskolát kerestem meg 30 kérdőívvel. Az iskola két gimnáziumi osztályának egyikében íratam meg 26 kérdőívet. A szakközépiskola azok számára nyitott két gimnáziumi osztályt, akiket a kerület gimnáziumai már nem tudtak fogadni. Átlagos szintet szerettem volna mérni. Maradék négy kérdőívet egy másik gimnázium – ELTE gyakorló – önként vállalkozó negyedikesei töltötték ki. Ami összehasonlítási lehetőséget biztosított volna számomra, de mivel a minta túlságosan kicsi volt, nem éltem vele.

A 30 negyedikes gimnazista közül egy lány nem nyilatkozott továbbtanulási szándékáról, huszonheten tovább kívánnak tanulni. Heten történelemből is felvételi vizsgát kénytelenek tenni. Tisztában vagyok vele, hogy ez is nagyon kis csoport, válaszaikat néhány esetben mégis kontrollcsoportként használtam fel, mivel úgy véltem, számukra a legfontosabb most, hogyan készítette fel őket iskolájuk, tanáruk a továbbtanulásra.

A válaszok elemzése után úgy gondoltam, vizsgálatom eredményeit megmutatom V. Molnár Lászlónak is. Harminc válasz azonban ehhez túl kevés, s nem lehet elég meggyőző. További vizsgálatot viszont már csak a nyári szünet után végezhettem. Egy szintén külső kerületi, budapesti középiskola – ezúttal gimnázium – 56 negyedikesét – a. és b. osztályát – kértem meg, hogy töltsék ki a kérdőíveket rögtön szeptember elején, tanévkezdéskor. A tankönyvvel kapcsolatos kérdésekre nem tudtak válaszolni, hiszen nem használták, sőt találkozásunkkor még nem is látták az idei tankönyveket. A többi kérdésre adott válaszaik hasonlóak az eredeti mintához, mégis jobbnak láttam, ha a két vizsgálat eredményeit nem összesítve, hanem egymás mellé téve hozom nyilvánosságra. Itt is külön megnéztem a történelemből felvételizők válaszait (23 fő).

A válaszokat számítógéppel dolgoztam fel (SPSS/PC).

A vizsgálat eredménye

Nyolc tantárgy – ezek egyike a történelem – iránti érdeklődésüket és a tanórákkal való elégedettségüket 1-5-ig terjedő – az iskolában megszokott – skálán osztályozták a diákok.

Tantárgy	Érdeklődés		Tanórával való elége- dettség		Különbség	
	1.	2.	1.	2.	1.	2.
Irodalom	3,9 4,6	4,2 4,3	2,8 2,6	3,8 3,8	1,1 2,0	0,4 0,5
Fizika	2,6 2,1	2,7 2,9	2,9 2,4	2,1 2,0	-0,3 -0,3	0,6 0,9
Nyelvtan	3,1 3,1	3,3 3,3	2,5 1,9	3,1 2,9	0,6 1,2	0,3 0,4
Idegen nyelv	4,6 4,6	4,5 4,6	3,8 3,7	4,0 3,9	0,8 0,9	0,5 0,7
Kémia	2,9 2,1	2,8 2,8	3,1 2,4	2,7 2,9	-0,2 -0,3	-0,1 0,1
Történelem	4,1 4,9	4,5 4,9	3,4 3,9	4,5 4,8	0,7 1,0	0,0 0,1
Biológia	3,0 2,9	3,8 3,8	2,2 2,1	3,2 3,3	0,8 0,7	0,6 0,5
Filozófia	3,5 3,9		2,8 2,6		0,7 1,3	

1. táblázat
Tantárgyak iránti érdeklődés és a tanórákkal való elégedettség átlagai a teljes mintán és a történelemből felvételizők mintáján (1. az első, 2. a második vizsgálat adatai. Felül a teljes minta, alul a történelemből felvételizők átlagai)

Egyértelműen legnagyobb az érdeklődés az idegen nyelv iránt (4,6). Ezt másodikként azonban a történelem követi (4,1, illetve 4,5). A történelemből felvételizőknél viszont első helyen a történelem áll (4,9), és a második helyre, az idegen nyelv mellé, felzárkózik a magyar irodalom (4,6, illetve 4,3). Az első mintában a gyerekek leginkább az idegennyelv-órákkal elégedettek, bár a történelemből felvételizők a történelmet jobbnak érzik. A második mintán a történelemórákkal való elégedettségük messze nagyobb, mint amit bármely más tanórával kapcsolatban feltüntettek. Kémiából és fizikából (az első mintán) a diákok – igaz, hogy keveset vártak, de – többet kaptak a tanórától, mint remélték, akár a felső, akár az alsó adatokat vizsgáljuk. Az összes többi általam vizsgált tárgyban valamilyen mértékben csalódtak. Úgy látszik, a történelem esetén a csalódás mértéke valamivel alacsonyabb az átlagnál az első mintán is és egyáltalán nem jelenik meg a második mintán.

A százalékos megoszlás önmagáért beszél. Az első részfeladatnál legtöbben az a) és b) alternatívákat ítélték fontosnak, a másodiknál az a) és d) alternatívát, bár lehetőséget adtam akár az összes válaszelem megjelölésére. A 30 diák az első vizsgálatnál összesen 123 motívumot jelölt meg, 250-et az 56 a másodiknál, ami átlagosan több mint négy szempontot jelent személyenként. Figyelemreméltónak tartom az i) és j) válaszalternatívák alacsony népszerűségi indexét.

K) lehetőségként felajánlottam, hogy az általam nem említett, de a válaszadó szempontjából esetleg szintén fontos motívumot szabadon beírassák. Két gyerek élt ezzel a lehetőséggel az első vizsgálatban (6,7%). Egyikük szerint lehetővé kellene tenni, hogy mindenki az érdeklődésének megfelelő tárgyakat tanulja csupán. (Az ő történelem iránti érdeklődése hármas!) A másik válaszadó a következőt fűzte hozzá: „Nem feltétlenül a sulin keresztül (töriórán keresztül) kell megtanulni ezt. Művelődéstörténet nálunk két óra, amit harmadikban befejeztünk, s addig sem volt túl színvonalas.” Ő mindent bejelölt a 10 szempontból, i) és h) alternatívát kivéve. Úgy gondolom, ez a kiegészítés a „h” lehetőségre íródott válaszképpen.

A második mintán a h) alternatíva lényegesen több szavazatot kapott. Ha azonban összevetjük a hasonló tartalmú d) lehetőséggel, népszerűségi indexük különbsége számomra azt mutatja, hogy a gyerekek éreztek valami különbséget a kettő között, és a d)

Lehetséges válaszok	Válasz		%	
	1.	2.	1.	2.
a) A történelem az általános műveltség része	26	53	86,7	94,6
b) A történelem segít eligazodni a mai világban	22	21	73,3	37,5
c) Fontos, hogy megismerjük elődeink életét	11	26	36,7	46,4
d) A történelem segít megérteni irodalmi, művészeti alkotások társadalmi-politikai hátterét	15	42	50,0	75,0
e) Mivel az egyszer már elkövetett hibákból tanulhatunk politikában, gazdaságban, a történelem megóvhat attól, hogy hibázzunk	14	20	46,7	35,7
f) A történelem segít kialakítani egy határozott politikai álláspontot	10	18	33,3	32,1
g) Az embernek tudnia kell, hová tartozik. A történelem ehhez nélkülözhetetlen	14	20	46,7	35,7
h) A történelemtanításon keresztül kell megismerni egyes korok művelődéstörténetét	3	24	10,0	42,9
i) A történelem felvételi tárgy	3	13	10,0	23,2
j) A történelem pontszáma kell a továbbtanuláshoz	5	13	16,7	23,2
k) Egyéb	2		6,7	

2. táblázat
A „Miért fontos a történelemtanítás?” kérdésre adott válaszok megoszlása

alternatíva tartalmát választották. Ez annál is jelentősebb itt, mert úgy tűnik, minden olyan motívumot, amely mögött politikai szempontokat sejtettek, 40% alatt választottak. Nagyon lelkesen választották a művelődéssel kapcsolatos alternatívákat, a bizonytalan tartalmú c) és h) esetében pedig egyformán óvatosságnak tűnnek.

Figyelemreméltó, hogy minden módszert fontosnak érznek. Ha összehasonlítjuk a két iskolában kialakult preferenciákat, jól látszanak a hasonlóságok és a különbségek.

A két rangsor nagyon hasonló. Az utóbbin a diákok a térképet fontosabbnak, a tévéadást kevésbé fontosnak érzik ugyan, de a sor eleje és vége, sőt talán még az egyes elemek sorrendje is szinte azonos. Ha a 4. táblázatot nézzük, szembeötlő, hogy a gyerekek sokallják a tanulói előadást és keveslik a vitát. Az 5. táblázat azt mutatja, hogy a tanulói előadást itt is kicsit soknak érzik, és több dokumentumfilmet szeretnének. Alapjában véve azonban a gyakorisági görbék a fontosság alapján kirajzolódó görbét követik. A számok viszont különbözőek (3. táblázat). Ennek alapján igazolva láthatjuk, hogy a második vizsgálatban résztvevők elégedettebbek a történelemórákkal, mint az első vizsgálat résztvevői (lásd 1. táblázat).

Megkértem a diákokat, hogy értékeljék relációanalízisként a következő állítást: „Fontosnak tartom a tanári magyarázatot, mert kíváncsi vagyok tanárom személyes véleményére.”

Az első vizsgálatban két gyerek tartotta hamisnak az állítás első felét. Az indoklást tizenheten hamisnak ítélték, illetve nem kíváncsiak tanáruk személyes véleményére. És végül az összefüggést a 30 gyerek közül 20 utasította vissza, vagyis fontos a tanári magyarázat, de nem azért, mert kíváncsiak tanáruk véleményére.

A második vizsgálatban az 56 tanuló közül kettő nem válaszolt. Az állítás első felét minden válaszoló igaznak találta, huszan az indoklást is. Huszonketten azért találták fontosnak a tanári magyarázatot, mert kíváncsiak tanáruk véleményére. Tizenketten nem azért tartják fontosnak.

Hanem miért? Itt nem ajánlottam fel előre megfogalmazott válaszlehetőségeket. Az első vizsgálatban öt tanuló nem válaszolt.

Mi fontos a diákok számára egy tankönyvben az általam jelzettek közül? Úgy tűnik, minden fontos egy kicsit legalább, kivéve a politikai állásfoglalást. Arra nincs szükségük. Ezzel összecseng, hogy a legfontosabbnak az objektivitást ítélték meg. Érdekes, hogy a mentalitástörténetet nem tartják fontosnak, még a történelemből felvételizők sem. Utób-

	Fontos		Gyakori	
	1.	2.	1.	2.
Forrásfeldolgozás	4,0 4,6	3,9 3,8	3,2 3,4	2,8 2,9
Játékfilm	2,3 2,4	2,7 2,9	1,2 1,1	1,4 1,4
Dokumentumfilm	4,2 4,4	4,0 3,8	2,8 3,3	1,5 1,4
Tévéadás megtekintése	3,1 3,1	3,2 3,1	1,8 1,4	1,5 1,4
Múzeumlátogatás	3,5 4,0	4,0 4,0	2,2 2,4	2,8 3,0
Tanulói előadás	3,3 3,7	3,4 3,2	3,6 4,0	3,0 3,2
Vita	4,5 4,7	4,3 4,1	2,0 1,9	3,9 4,1
Tanári magyarázat, megbeszélés	4,7 4,9	4,8 4,9	4,1 4,3	4,7 4,7
Térképhasználat	3,9 4,4	4,5 4,5	2,5 2,0	4,3 4,3
Valamilyen manuális tevékenység például térképrajzolás	2,7 2,7	3,4 3,4	2,0 1,4	2,9 2,9
Elképzelni és megbeszélni, mit tennénk mi, ha akkor éltünk volna	3,0 3,1	3,4 3,6	1,3 1,4	2,9 2,9

3. táblázat

A történelemtanítás tanórai eszközeinek értékelése fontosság és gyakoriság szerint a teljes mintán és a történelemből felvételizők mintáján, az osztályzatok átlagában (1. az első, 2. a második vizsgálat adatai. Felül a teljes minta, alul a történelemből felvételizők átlagai)

	Fontossági sorrend	Gyakorisági sorrend
1.	Tanári magyarázat	Tanári magyarázat
2.	Vita	Tanulói előadás
3.	Dokumentumfilm	Forrásfeldolgozás
4.	Forrásfeldolgozás	Dokumentumfilm
5.	Térképhasználat	Térképhasználat
6.	Múzeumlátogatás	Múzeumlátogatás
7.	Tanulói előadás	Vita
8.	Tévéadás megtekintése	Manuális tevékenység....
9.	Elképzelni és megbeszélni ...	Tévéadás megtekintése
10.	Manuális tevékenység, ...	Elképzelni és megbeszélni ...
11.	Játékfilm	Játékfilm

4. táblázat

A történelemtanítás tanórai eszközeinek a tanulók osztályzatai alapján kialakult fontossági és gyakorisági rangsora az első vizsgálat alapján

biak a teljes minta értékeléséhez képest fontosabbnak tartják a környező népek történetét, és kicsit kevésbé fontosnak a nemzeti ismereteket. Az is jól látszik és érthető is, hogy egyébként minden mást egy kicsit fontosabbnak ítélték, mint a teljes minta.

Az „elégedettség” és „különbség” oszlopokat két részre osztottam, mert a diákok egy része – hat tanuló – nemcsak Rubovszky Péter könyvét (A), hanem a *Történelem IV.* tan-

	Fontossági sorrend	Gyakorisági sorrend
1.	Tanári magyarázat	Tanári magyarázat
2.	Térképhasználat	Térképhasználat
3.	Vita	Vita
4.	Múzeumlátogatás	Tanulói előadás
5.	Dokumentumfilm	Manuális tevékenység, ...
6.	Forrásfeldolgozás	Elképzelni és megbeszélni, ...
7.	Tanulói előadás	Múzeumlátogatás
8.	Elképzelni és megbeszélni, ...	Forrásfeldolgozás
9.	Manuális tevékenység, ...	Dokumentumfilm
10.	Tévéadás megtekintése	Tévéadás megtekintése
11.	Játékfilm	Játékfilm

5. táblázat

A történelemtanítás tanórai eszközeinek a tanulók osztályzatai alapján kialakult fontossági és gyakorisági rangsora a második vizsgálat alapján

Válaszok	Minta	
	1.	2.
Hogy jobban megértsem az összefüggéseket	8	7
Egy tanárnak arra kell rávezetni, hogy saját magam tudjak véleményt alakítani	3	
Könnyítse meg a tanulást, de ne befolyásoljon	2	-
Emészthetővé teszi, kiegészíti a tananyagot	1	-
Segítséget ad az egyéni tanuláshoz	1	-
A tények érdekelnek	-	2
Hogy saját értelmezésemet össze tudjam hasonlítani	-	2
Más megvilágításba helyezze a dolgokat	-	2
összesen:	15	12

6. táblázat

A 15 választ és a második vizsgálat 12 válaszát a következőképpen lehetett csoportosítani:

könyvet (B) is értékelte. Utóbbi esetben nem bontottam teljes mintára és történelemből felvételizőkre a mintát, mert ez már így is igen kis csoport.

Az elégedettségi index akkor lenne optimális, ha nagyjából megegyezne a fontossági indexszel. Ezért jelöltem a különbségeket szintén A és B oszlopban -(az említett két tankönyvre vonatkozóan).

Mi az, ami rögtön a szemünkbe tűnhet? Rubovszky Péter tankönyvéből a politikai állásfoglalás a kelleténél kicsit jobban (1,5, illetve 1,0 a különbség), a *Történelem IV.* tankönyvből sokkal jobban (2,2 a különbség) csendül ki. A forrásokat a diákok Rubovszky könyvéből meglehetősen hiányolják, a *Történelem IV. (1914 – 1990)* könyvben viszont maximálisan elégedettek ezen a téren (5), ami egy kicsit több is, mint amennyire azt fontosnak ítélték (0,8). A térképek, diagramok esetén is elégedettebbek ezzel a tankönyvvel.

A kérdésekkel és különösen az összefoglalásokkal és a legújabb kutatási eredményekkel viszont a diákok szerint mindkét könyv egyaránt adós marad. A többi területen olyan jelentéktelen a különbség a fontosság és az elégedettség indexe között, hogy azt hiszem, nyugodtan mondhatjuk, a megkérdezett diákok nem látnak ezen a téren különösebb problémát.

Ennél a kérdésnél pontosan azt kértem a diákoktól, hogy „egyessel, illetve kettessel jelöljék meg azt a két választ, amelyek szerintük a legfontosabbak (1=legjelentősebb, 2=kevésbé).

Témák, alapelvek, felépítés stb.	Fontosság	Elégedettség		Különbség	
		A	B	A	B
Nemzeti ismeretek	4,0 3,7	3,5 2,9	3,8	0,5 0,8	0,2
Környező népek története	3,9 4,3	3,5 3,4	3,7	0,4 0,9	0,2
A kb. egyidőben történtek együttes tárgyalása külön magyar- és egyetemes történelem heyllett	3,7 3,9	2,8 2,4	3,3	0,9 1,5	0,4
Szilárd politikai állásfoglalás	1,8 1,9	3,3 2,9	4	-1,5 -1,0	-2,2
Életmód-, illetve mentalitástörténet	2,9 3,1	2,6 2,7	2,8	0,3 0,4	0,1
Források	4,2 4,6	2,8 2,7	5	1,4 1,9	-0,8
Pártatlanság, objektivitás	4,4 4,7	4,0 4,0	4,3	0,4 0,7	0,1
Legújabb kutatási eredmények	4,3 4,4	2,9 3,0	2,7	1,4 1,4	1,6
Térképek	3,7 4,1	2,1 1,7	3,5	1,6 2,4	0,2
Diagramok, grafikonok	3,5 4,0	2,5 2,1	3,3	1,0 1,9	0,2
Kérdések a tanultakra vonatkozóan	3,3 4,0	2,5 2,0	1,5	0,8 2,0	1,8
Témánkénti összefoglalás	4,1 4,0	2,3 2,3	1,2	1,8 1,7	2,9
Legyenek képek, rajzok	3,8 4,1	2,5 2,1	4,2	1,3 2,0	-0,4

A = Rubovszky Péter: Történelem IV. Vázlatok a XX. század történetéről.
B = Történelem IV. (1914 – 1990)

7. táblázat

A tankönyv értékelése az egyes elemek fontossága és a jelenlegi tankönyvvel való elégedettség szempontjából a teljes mintán és a történelemből felvételizők mintáján a kapott osztályzatok átlagában. (Felül a teljes minta, alul a történelemből felvételizők átlagai.)

Ez nem sikerült. A diákok legnagyobb része félreértette a feladatot, és mindenhová beírt egy egyest, illetve kettest, amit fontosnak vélt. Így eredeti szándékomtól eltérően voltam kénytelen értékelni a válaszokat. Úgy gondoltam, érdekes lehet, ha megszámo-
lom, hogy az egyes alternatívákra hányan voksoltak (1. oszlop: Szav.sz.). Ezután a pont-
számot számoltam össze (2. oszlop: össz.pont). Miután a diákok csak egyest, illetve ket-
test adtak, – minél közelebb van a pontszámok összege a szavazatszámhoz, annál fon-
tosabbnak ítélték az adott következményt, akik szavaztak rá. Az Átl. 1. oszlop adatait úgy
kaptam, hogy az összes pontot a szavazók számával osztottam. Már ebből kirajzolódik
egy rangsor, amely azonban, úgy vélem, nem reális. Ha feltételezzük, hogy akik pontosan
követték az utasítást és csak két lehetőségre szavaztak, a többi lehetőséget semmiképp
nem jelölték volna, a teljes mintával számolhatunk minden válaszlehetőség esetén (Átl.
2. oszlop). Az itt kirajzolódó rangsort tartom reálisnak. A már eddig is megnyilvánuló kü-
lönbség látszik itt is a két középiskola között. Az első mintában a legtöbb szavazatot az
5) lehetőség, a második mintában a 2) kapta. Az Átl. 2. alapján kialakult rangsor az első
mintában az 5) és rögtön utána az 1) és 2). A második mintában a 2) és utána az 5) és
1) alternatíva következik. Az összes többi mindkét mintában kb. egyformán a negyedik
lenne.

Következmények	Első minta				Második minta			
	Szav. szám	össz. pont.	Átl. 1.	Átl. 2.	Szav. szám	össz. pont.	Átl. 1.	Átl. 2.
1. Keleten is elterjedt az árutermelés, a rabszolga-munkaerőn alapuló nagyüzem	19	34	1,8	1,1	19	28	1,5	0,5
2. Új minőségű kultúra terjedt el a Földközi-tenger vidékén és az ókori Keleten	22	24	1,1	0,8	40	55	1,4	0,98
3. Kialakul a nagyváros, egy új települési forma	16	21	1,3	0,7	27	39	1,4	0,7
4. Megjelenik a sztoikus filozófia	14	22	1,6	0,7	13	19	1,5	0,4
5. A polisz helyébe nagyobb politikai egységek léptek. Megoldódott a görög társadalom gazdasági problémáinak jelentős része	24	29	1,2	0,97	30	46	1,5	0,8
6. A népek nagy keveredése hozzájárul az egyistenhit későbbi elterjedéséhez	13	22	1,7	0,7	17	26	1,5	0,46
7. Az azelőtt gyakran intuíciótól irányított tudomány egzakttá válik, szaktudományokra hasad	13	20	1,5	0,7	19	28	1,5	0,5

8. táblázat
A hellenizmus néhány következményének népszerűségi indexe

Továbbtanulási szándék	Változtatási igény									
	Első mintán					Második mintán				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nem válaszolt			1					1		
Nem tanul tovább		1			1			3	1	1
Történelemből nem felvételezik	1		15	4		1	2	9	5	4
Történelemből felvételezik		1	6				4	13	5	1
Összesen:	1	2	21	5	1	1	6	26	11	6

9. táblázat
A történelemtanítás és a tankönyv változtatása iránti igények megoszlása a továbbtanulási szándék szerint az első és a második vizsgálat alapján

A kérdésben „történelemtanítás és tankönyv” együtt szerepelt. A diákok így együtt osztályoztak 1-től 5-ig aszerint, mennyire látják szükségesnek a kettőt megváltoztatni. Az ötös a jelenlegi helyzettel való elégedettséget jelenti, az egyes a teljes megváltoztatás szükségességét. A táblázatból is látszik, hogy normális eloszlást kaptunk, melynek súlypontja az első mintánál egy kicsit (átlag 3,1), a második mintánál erőteljesebben jobbra tolódik (átlag 3,3).

	Első minta				Második minta			
	1	2	3	4	1	2	3	4
1 Félévi történelem jegy								
2 Általános tanulmányi eredmény	.66				.65			
3 Történelem iránti érdeklődés	.55	.25			.52	.29		
4 Elégedettség a saját történelemtudással	.64	.51	.60		.46	.16	.24	

10. táblázat

A félévi történelemjegy, az átlagos tanulmányi eredmény, a saját történelemtudással való elégedettség és a történelem iránti érdeklődés korrelációja az első és a második vizsgálat adatai alapján

p:	0.05	0.01
	0.355	0.456

Nem is vártam, hogy átütő felfedezéshez vezet, ha megvizsgálom ezeket a kapcsolatokat. A táblázatból jól látható a félévi történelemjegy és az átlagos tanulmányi eredmény szoros kapcsolata a történelem iránti érdeklődéssel és a saját tudással való elégedettséggel. Ez utóbbi esetleg megenged egy óvatos következtetést arról, hogy a történelemjegyek reálisak az adott osztályokban a diákok számára egymáshoz képest és saját tudásukhoz képest is.

Összegezés

Tisztában vagyok azzal, hogy ilyen kis mintán végzett vizsgálat alapján komoly következtetések nem vonhatók le, legfeljebb óvatos megállapításokat tehetek. Barta Gábor szerint a történelem „kedv nélkül tanult”, unalmas tárgy lett a középiskolákban. Az általam megkérdezett nyolcvanhat középiskolást nagyon érdekli a történelem. Kedvelik és fontosnak tartják. Átlagban több, mint négy okot találtak, amiért a történelmet fontos a középiskolában tanítani, tanulni.

Valóban „csak” új módszerekkel felelhetünk meg tanítványaink elvárásainak? A vizsgálatban résztvevett középiskolások élvezik a történelemórákat. A történelemtanítás tanórai módszerei közül legfontosabbnak pedig a leghagyományosabb módszert, a tanári magyarázatot jelölték meg.

Arra vonatkozóan, hogy a tananyag struktúrája változzék-e, csupán az első minta adatai szolgálnak információval, és ez nagyon kevés. Ezek szerint a diákok megfelelőnek találják a magyar és az egyetemes történelem arányát, a vertikális felépítést, az életmód –, illetve mentalitástörténet arányát a tankönyvekben (ami elég sajnálatos), a források arányát a tanórán és a Történelem IV. tankönyvben, keveslik viszont ez utóbbit Rubovszky Péter tankönyvében (3., 4. táblázat)..

A művelődéstörténet szerepével kapcsolatos kétségeimre a 2. táblázat úgy vélem, adatai elég megnyugtató választ adtak. A diákok szerint nem a történelem keretein belül kell megtanulni egyes korok művelődéstörténetét, de a történelem segít, hogy megértsük a műalkotások társadalmi háttérét. Véleményem szerint ez semmiképp sem jelenti a „műalkotások által hordozott társadalmi-politikai információ feltárását” (15).

A 9. táblázat azt mutatja, hogy két átlagos budapesti középiskolában – legalább itt – a történelemtanítást a gyerekek nem érzik válságosnak. Talán azt is megállapíthatjuk, hogy nem csak a régi módszereket, hanem a régi tanárokat is hajlamosak elfogadni.

Kiolvasható a táblázatokból az is, hogy a tanórákon a forrásfeldolgozás mellett többféle módon próbálják feldolgozni az anyagot. A 8. táblázat szerintem elég meggyőzően mutatja, hogy a hellenizmust társadalmi-gazdasági jelenségként is értékeli.

Úgy gondolom, az is szembetűnő, hogy a megkérdezett diákok milyen érzékenyek a „sémákra”, amelyekről Klaniczay Gábor óvni akarja őket (16). Önálló véleményt akarnak kialakítani múltról, jelenről, és mégis szívesen fogadják tanáraik segítségét.

De ebből a kevés adatból is kitűnik, hogy a diákok hiányolják a tankönyvek „didaktikusabb” szerkesztését: összefoglalásokat, kérdéseket a leckékhez, képeket, rajzokat, diagramokat, térképeket (4. táblázat). Egyszóval jobb tankönyveket igényelnek!

A kérdőív végén felajánlottam a diákoknak fél oldalnyi helyet, hogy ha a témával kapcsolatban még volna mondanivalójuk, oda beírassák azt. Az első mintában senki, a másodikban tizenöten éltek ezzel a lehetőséggel. Közülük tízen csupán azt fűzték hozzá, hogy a tankönyv közel sem olyan fontos, mint a tanár. Ketten a tankönyvvel kapcsolatban figyelmeztettek: „A történelemkönyveknek nem kell politikai töltést hordozniuk” – írja az egyikük, míg a másik: „A diákok nem értenek a tankönyvkészítéshez. A könyvet nem a diákok értékrendje szerint kell megírni, hanem képzett, széles látókörű, politikailag szerény szakemberekkel. Ezen felmérés alapján nem lesz jó tankönyv. Sajnos ...” Ketten a tanár szerepével kapcsolatban jegyezték meg: „Nem a politikai állásfoglalása, hanem előadói és magyarázó képessége és főleg kapcsolata a diákjaival a leglényegesebb”, illetve, hogy „lekedjen azért, amit csinál”.

Egy megjegyzés kapcsolódik ehhez is, ahhoz is: „Egy jó könyv érdekességekről az adott korból, emberekről, képekkel, jól felhasználható térképekkel érdekesebbé teszi a történelemtanulást az órán filmvetítéssel, művészettörténettel, múzeumlátogatással. Történelmet szeretnék tanítani ezzel a módszerrel.”

A történelemtanításnak szerintem is szüksége volna új eszközökre, módszerekre, új tankönyvekre, és feltétlenül szüksége van a történészek segítségére. Leginkább azonban jó tanárookra van szüksége, akik a tankönyvek segítségével nevelhetnek nemzedékeket. Ehhez biztosan jó lenne emelni a tanárképzés színvonalát, de meg kell vizsgálni annak lehetőségét is, hogy a rendszerváltás előtti történelemtanárok taníthatnak tisztességesen, sőt esetleg igen jól is.

Glatz Ferenc a történetírásnak tanácsolja elsősorban, hogy úgy célszerű végrehajtani a 'rendszerváltást', hogy az új erőforrásává válják a régiek minden használható eleme. Nem azt kutatni az emberekben, múltjukban, ami ma már használhatatlan. Hanem kutatni azt, hogy mi az, ami felhasználható”. (17)

Ennél többet nem is akartam, de nem is lehetne mondani egy ilyen vizsgálat alapján, természetesen „sine ira et studio”. (18)

JEGYZET

- (1) V. Molnár László: A rendszerváltás utáni történelemtanítás kritikus pontjairól. Iskolakultúra, 1993. 18. sz., 70. p.
- (2) Uo., 65. p.
- (3) Engel Pál: Beilleszkedés Európába a kezdetektől 1440-ig. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- Szakály Ferenc: Virágkor és hanyatlás. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- Kosáry Domokos: Újjáépítés és polgárosodás 1711-1867. Háttér Lap- és Könyvkiadó, Budapest, 1990.
- (4) V. Molnár László: i.m., 67. p.
- (5) Uo., 68. p.
- (6) Uo., 69. p.
- (7) Szabenyi Péter: Történelemmetodikai kutatások a kelet-európai országokban (1945-1989). Magyar Pedagógia, 1991. 1. sz. 25. p.
- (8) V. Molnár László: i.m., 68. p.
- (9) Uo., 67. p.
- (10) Glatz Ferenc: Rendszerváltás és história. História, 1990. 4. sz., 2-3. p.

- (11) V. Molnár László: i.m., 67. p.
 (12) Sávolgy Mária: A történelemtanításról diákszemmel. Iskolakultúra, 1993. 18. sz., 70-72. p.
 (13) Uo., 70. p.
 (14) Uo.
 (15) V. Molnár László: i.m.
 (16) Uo.
 (17) Glatz Ferenc: Pozitív múltszemlélet! História, 1993. 5-6. sz., 2-23. p.
 (18) V. Molnár László: i.m.

CSALA ISTVÁNNÉ

Forrásgyűjtemény a német kérdésről

Úgy tetszik, a XX. századi történelem oktatása a középiskolákban továbbra sem problémamentes, s ezért leginkább a megfelelő szintű tankönyvek – s a használható segédanyagok – hiányát okolja a tanártársadalom. Ezért fontos, hogy olyan kiadványokra is felhívjuk a figyelmet, melyek eredeti kiadási szándékuknak megfelelően csak egy szűkebb szakmai kör számára készültek – jelen esetben az ELTE megrendelésére összeállított egyetemi segédkönyvről van szó –, ám a középiskolai történelem oktatásának is nélkülözhetetlen eszközei lennének.

Ahogy a kötet szerkesztője, Németh István, az ELTE docense, a német kérdés kiemelkedő hazai kutatója a mű bevezetőjében leszögezi: „A német kérdés politikai fogalomként a második világháború után magában foglalta a Németországgal összefüggő valamennyi nemzeti és európai – nemzetközi kérdést. Nemzeti vonatkozásban az ország egységét 1949 után a két német állam kapcsolatát jelentette. Ide tartozott a Berlin-kérdés, a határok és jóvátételek ügye, a Német Birodalom jogutódlása, a kártérítés, valamint a menekültek és áttelepítettek sorsa. Nemzetközi vonatkozásban a német kérdés Németország vagy részállamai besorolását jelentette a második világháború utáni európai-regionális vagy nemzetközi-globális államrendszerbe. Kiterjedt a háború utáni Németország vagy részállamai jövőbeli rendszerének kialakulására, a Német Birodalom vagy jogutódai határainak békeszerződéses rendszerére s a jóvátételek mértékére is.”

Valójában a kötet jóval több a vonatkozó dokumentumok egyszerű egymás mellé helyezésénél. Németh István imponáló szerkesztői bravúrral, mondhatnánk dramaturgiai érzékkel választotta ki a hatalmas forrásanyagból azokat, melyek térben és időben szervesen egymáshoz illeszkedve önmagukban is történelmet írnak; s így a mű összességében akár „monográfia értékűnek” is felfogható.

A szerkesztőt kettős szempont vezette a szelektálás során: elsősorban a német történelem vonatkozó periódusának bel- és külpolitikai anyagát állította kronológikus sorrendbe, ugyanakkor avatott kézzel, nemcsak a legjelentősebb, hanem a lekerakterisztikusabb dokumentumokat emelte be a kötetbe. Éppen ezáltal tér el ez a szöveggyűjtemény a „műfaj” tudományosan korrekt, ám rendkívül száraz, ha nem éppen unalmas kiadvánaitól. Németh István összeállítása a szó igazi értelmében „izgalmas olvasmány”, és bepillantást enged a politikai élet kulisszatitkaiba (lásd Byrnes amerikai külügyminiszter 1946-os stuttgarti beszédét – 37. oldal; a párizsi külügyminiszteri konferencia dokumentumait 1949 május-júniusából – 66. oldal; a petersbergi egyezményeket 1949 novemberéből – 68. oldal; Kennedy Németország egyesítéséről 1963-ban alkotott véleményét – 167. oldal; vagy a legújabbak közül Helmut Kohl Németország-politikájának tízpontos tervét 1989 novemberéből – 209. oldal; illetve a híres 1990. szeptember 12-i ún. 2+4-es szerződést – 244. oldal). Ugyanakkor bemutatja „hétköznapi” németek életkörülményeit, gondjait, mint például a hazájukból elűzött németek 1950. augusztus 5-én megfogalma-